

グループ研究 コミュニケーション発達支援について

著者	河野 文子
雑誌名	研究紀要
巻	46
ページ	63-72
発行年	2010-12-25
URL	http://hdl.handle.net/2241/00161773

コミュニケーション発達支援について

The research of Communication of Growing support

河 野 文 子

目 次

I. 肢体不自由児への書写指導実践事例 4	
－ 自己評価を中心として－	64
II. 肢体不自由児への書写指導 実践事例報告	
－ 余暇活動を通して－	70

I. 肢体不自由児への書字指導実践事例4 ー自己評価を中心としてー

1. はじめに

(1) コミュニケーション発達支援の方法

「自立活動」は、子どもたちの自立を目指した活動であり、私たち教師は、子どもたちの「生活上又は学習上の困難を主体的に改善・克服する活動」を支援する責務を負う。盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（1971，4）、「養護・訓練」として一部にあった治療的要素や治療的關係から、2000年、2002年、2003年、2008年の改訂を経て名称変更と内容修正が行なわれ、自立活動の内容は、現在「健康の保持」「心理的安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つに区分されている。この6つの内容は相互に関連しており、どれもが自立のためには大変重要である。筆者の研究会では、かねてよりこのうちの「コミュニケーション」についてその発達支援を行うための実践を行ってきた。これまで、コミュニケーション発達支援のために、「挨拶行動」の指導が有効であることを実践し報告した。また、「毛筆による書字指導」を実践し、「コミュニケーション」の発達支援に成果があることを研究報告してきた。

一方、今回の改訂で追加された「人間関係の形成」は、障害や病気、発達段階に応じて「人間関係の形成」に関し、学校生活全般を通じ配慮することが必要であると明記されたものであり、これまでの「コミュニケーション」の内容の一部であったものから発展したと考えられる。したがって、「コミュニケーション」の発達とも深く関連した内容である。

子どもたちの「自立」のために、「自己決定」「自己選択」の力は不可欠である。それぞれの「自立」を実現するためには、コミュニケーションの力を育て、自らの意思を伝える方法を確認することが重要である。話し言葉でコミュニケーションをすることが難しい子どもたちが、補助手段を活用して意思を伝えることも積極的に行われており、それもまたコミュニケーション発達支援といえよう。「自己決定」「自己選択」といった、子どもたちが「自己表現力（自己を表現する力）」（以降、自己表現力と記す。）を育むことを支援することは、コミュニケーション支援である。また、表現の手段としての「書字技能（書字が円滑にできる技能）」（以降、「書字技能」と記す。）の育成も、コミュニケーションの支援であると考えられる。

(2) 毛筆による書字指導で育てる力

筆者は、これまでコミュニケーションの発達支援として、毛筆による書字指導を行ってきた。毛筆による書字では、筆先の弾力を使って文字を書くことが求められる。

したがって、上肢機能を自ら調整することが必要である。かつて筆者は、知的障害のある子どもたちに毛筆による書字指導を行った。指導の結果、筆圧が強く一つの文字を書くのに鉛筆の芯を何度も折ってしまう子どもが、毛筆による書字では細い線や太い線を自在に書き、書字が円滑に行えるようになった。また、認知面での困難のある子どもが、硬筆では手本の文字をまねて書くことが難しかったのに関わらず、毛筆ではとても上手に書くことができるようになった。このことは、毛筆の持つ硬筆と異なっていくつかの特色が、書字学習を容易にする効果をもたらすことを示すものと考えられる。

押木（2006）は、「情緒の安定などの点で、字を書くこと、特に毛筆で字を書くことの効果があるのではないかという考え方に着目し、また、『書くことで覚える』という記憶における効果、味わいのある文章を声に出して味わうといったことと同様に、『手で書くことで味わう』という感じるものの効果も憶測できる」とした。

久保田（1982）は、「手で創造的な使用は、手の器用さにつながるだけでなく、脳の神経を賦活する」として、脳において想像性を司る前頭葉と手が非常に密接な関係にあることを示した。

さらに押木ら（2007）は、「書きやすく書くことの検討が必要」として、「書きやすく書くための要素」として「書字に必要な圧力」と「書字の運動」について分けて研究分析した。その中で「筆圧の適正化」を書きやすくなるための重要なポイントとして挙げた。筆圧が少ないほどコントロールが容易になり書きやすさが増すということである。

筆記具に関連して、塩出（1992）は、幼児の字形と持ち方に着目し、「持ち方のせいで運筆が制約されるので字がうまく書けない場合がある」としたうえで、「指先が器用に発達していない幼児には、軸の細い筆記具ではなく軸の太いものを持たせるほうが持ちやすい」と述べている。

したがって、毛筆の特徴は、第一に、硬筆と比べて、筆先の毛の部分の持つ弾力により筆先の形状が変化する。また、運筆の速度により文字は滲んだり掠れたりする。そのため、自己の筆圧が視覚的にも触覚的にも捉えやすく、フィードバックし易い点が挙げられる。第二に、鉛筆よりも太筆の軸は太く、手指の発達の未熟な子どもにとっては握り易いものである点であり、これらの特色は、「書きやすさ」につながるのではないだろうか。

以上のことから、肢体不自由児へ早期に毛筆による書字指導を行うことにより、「書字技能」の習得は効果的に行われ、また、自己を表現することを育むことができると考えた。そして、本来毛筆は小3以上の中学年以上の国語科の書写の学習で行われることが多いが、小2（低学年時）のひらがなや漢字の学習の初期に毛筆を取り入れることにより、書字技能と自己表現の習得をさらに効果的に行えるものと考え実践した。その実践内容と

成果は以前報告した通りであるが、その主なものは、以下の通りである。

①子どもたちが書字技能を習得するために、早期に毛筆を取り入れることによって、トメ、ハネ、テンなど、文字の基本部分の特徴を理解でき、文字の形やバランスに注意することができた。

②学習の最後に、自らの作品や友だちの作品を鑑賞する機会を設け、作品のよいところを発見し評価することを行うことで、自己表現の意欲を育むことができた。

(3)「問題解決」のプロセスを生かした指導

ところで、これまで取り組んだ知的障害児や肢体不自由児等に対する書字指導の際の児童生徒への配慮の共通部分や特色をまとめて、その困難や障害の部位等に分類して系統化し整理していくうちに以下のことに気づいた。

書字学習に困難のある子どもの筆圧調整や、字形の不正確な形成には、上肢機能障害の他、認知特性や経験不足による情報処理や、各機能との調整過程などのいくつかの共通な問題がある。それらの問題解決にも共通のプロセスが存在し、子どもたちは自らそのプロセスを経て学習する。

問題解決学習は、小中高の各教科、総合的な学習などで、必要性が叫ばれている学習方法であり、古くはデューイが提唱し、現行学習指導要領の理念である。「生きる力」に大きく反映されている。

問題解決のプロセスについてデューイは1910年の著書「思考の方法」の中で、「①問題に気づく②問題を明らかにする③仮説（解き方）を提案する④仮説の意味を推論する⑤仮説を検討する」の5段階に分析した。（表1参照）

表1

問題解決の過程

- ・問題に気づく
- ・問題を明らかにする
- ・仮説（解き方）を提案する
- ・仮説の意味を推論する
- ・仮説を検討する

筆者（2008, 2009）はこれまでの研究で、これら「問題解決」のプロセスをそれぞれの子どもたち自身が行なう力があるとして、教師の適切な支援でその力をさらに高めることができる可能性があるとの示唆を得た。そして、特に「①問題に気付く②問題を明らかにする」の段階に、子どもたち自身の「自己評価」を中心に据えて問題解決プロセスを進めていった結果、書字の学習が有効に行なわれたという実践結果が得られた。（表2参照）

指導法に関して松本（2002）は、『手本中心型の授業』から『学習者中心型の授業』への脱皮を提唱し、「学習者の文字」からスタートして「自己評価」や「相互評価」を練習に組み込む授業の事例を紹介し、理解す

表2

自己評価を中心とした問題解決プロセス

- 字を書く ⇒書いた字を見る
- 自己評価 ⇒修正箇所の確認
- 修正して書く ⇒書いた字を見る
- 再度自己評価 ⇒次の機会へ

べき内容の明確化が重要と述べている。

理解すべき内容に関して、山下（1973）は初学者の理解すべき内容についての基本的なものを整理して示した。「トメ」「ハネ」等、それぞれ文字の部分挙げて重点が記され、現在も多くの手書の教科書に書かれているものものとなっている。

筆者は、発達段階に応じて「まねる」ことを中心とした学習も必要であると考えるので、「手本」を「まねる」ことによって手本に含まれる理解すべき内容を学習者が「意識化」して「感覚的理解」を行ない「理論的理解」へ至るという過程も合わせながら、「学習者中心型の授業」を行なうことでより効果的な学習が可能であると考えた。したがって、「自己評価」等の問題解決のプロセスを重視しながら理解すべき内容については場合にに応じて「手本」を使用して文字を書くために必要な重点を明示することも合わせて行なうこととした。

今回の研究では、主に上肢機能に困難のある小2の男児1名と、上肢機能にほとんど困難はないが、認知や記憶の面で困難のある小2の女児1名を中心に書字指導を行った。この2名の児童が、書字学習を行っていく際の「問題解決」のプロセスと、教師の支援を整理し、それぞれの場面で個々の子どもへの適切な支援とはどうあるべきであったかを検討する。そしてこの支援の流れをもとに書字指導として、今後どのような指導計画のもと学習を行うことが効果的であるかを明らかにしたい。

2. 書字指導の方法

筆者は、昨年度、小2の児童4名を対象に週1時間、通年（40分授業）で、国語の「書写」（硬筆及び毛筆）の時間の中で、一部毛筆による指導を行なった。また、自立の時間の指導としての週3時間のうち、1時間を書字指導として、毛筆による指導を行なった。

(1) 対象児

特別支援学校小学部に在籍の小2児童2名（男児A、女児B）。

(2) 指導期間及び指導内容

平成21年度から平成22年度、小学校の教科等を行う教育課程において、Aは学年相当の学習が可能であり、Bについては一部を下学年代替の内容で学んだ。

前述の通り、国語の「書写」としての毛筆による指導は、通常第3学年からであるが、書字機能の習得におい

て、毛筆は硬筆より効果的であるため、必要に応じて低学年次から試行的に毛筆による指導を実施している。対象児においては、それぞれの障害の特性と学習上の必要性から、毛筆を行なった。

以下は国語の「書写」としての毛筆による指導と評価項目である。

(ア) 指導の項目

- ①用具・姿勢「筆の持ち方」「紙の表裏」「体の中心」
- ②縦画・横画「始筆 送筆 終筆」
- ③基本的諸法「トメ、ハネ、ハライ等」
- ④文字の配置「空白の位置」
- ⑤自己評価「どこがよかったか、次にどこをどう書くか」

(1枚目を書いた後、自己評価をして、なおすべきところとうまくかけたところを確認する。その後2枚目を書き、完成作品を自己評価する。)

(イ) 自己評価の項目

- ①字の大きさ(大きすぎる・小さすぎる)
- ②字と字の間隔(広すぎる・狭すぎる)
- ③字の形(正しい・崩れている)
- ④線の太さ(太すぎる・細すぎる)
- ⑤線・点などの各部相互の間隔(広すぎる・狭すぎる)

(ウ) 指導の方向性

- ①始筆や終筆などの位置や配置のヒントをことば掛けで指示する場面と、細かな指示を与えずタイミングに合った励まし等の声かけをする場面は児童の実態に応じて意図的に設定した。
- ②自己評価が難しい場合は、自己評価の項目を繰り返し示して、自己評価の表現方法を理解できるよう支援した。
- ③緊張する場面(書くとき)とそれ以外の場面の雰囲気調整しながら、作品完成まで集中力を持続させるようにした。
- ④墨付のタイミングは、必要に応じ教師が支援した。
- ⑤自助具を作成して使用した。
- ⑥最後に完成作品を前に並べ掲示し、全員で鑑賞した。指導の様子を適宜ビデオ、写真で記録した。また作品の作者名と製作順を記録した。

3. 書写指導の結果

(1) 児童の経験に関して

肢体不自由児が毛筆による書写を経験する機会は、環境や条件など大変限定されている。国語科の書写の授業で初めて経験する場合が多い。また、当校では学年集団や個々の児童の障害の実態に応じて教育カリキュラムが組まれるため、その年度によって書写学習の時間の持ち方は異なる。

書写学習などの実技を伴った学習では、学習の経験の

量や時間の持ち方によってその内容が大きく異なる。したがって、できるならば継続的でより効率的な指導が望ましいが、他教科の学習も当然必要であり現実には難しいことが多い。

(2) 障害部位との関連(A児)

Aは、上肢機能に障害があり筆記具を指で持つことが難しいため、小学部入学時から口に筆記具をくわえて文字を書くように学校と家庭で協力して指導した。小2の当初には、それぞれの筆記具の片方にマウスピースが付いたものをくわえて、文字を書くことができていた。筆者は、他の筆記具と同様に、筆にマウスピースをつけたもので毛筆を行なうように指導した。筆を口でくわえて書字を行なう上で問題となった点は、以下の通りである。

- ①筆先と口元までの距離が長くなると、遠距離でコントロールすることになり、文字の形をとる困難の度合いが増す。
- ②机の高さによって、くわえた筆の軸が横になるため、筆が寝た上体となり、線の打ち込みや運筆が難しい。
- ③口でくわえるということの特性から、長時間書き続けることは息苦しくなり難しい。また、風邪をひいていて咳や鼻水が出る場合は特に困難である。

それぞれの問題点への配慮と手だては以下の通りである。

- ①筆の柄を短くする。
- ②机の高さを低くして、筆をくわえた位置から筆先が垂直となるように調節する。
- ③風邪などで鼻呼吸になってしまうときは無理して書かない。咳等の場合も同様である。緊張していたり、集中していたりした時は歯を食いしばっているのと同じように、筆を力いっぱい噛んでいることもあり、本人の様子をよく観察して休ませる時間をとる。

(3) 障害部位との関連(B児)

Bは、下学年相当の教科学習を行なっているが、認知や記憶の面で学習上困難な点もある児童である。B児の書字技能の学習課題(毛筆と硬筆どちらも)は以下の通りである。

- ①ひらがな、カタカナの文字の学習で、トメ、ハネ等の筆の操作を行なうタイミングがつかめず、方向を誤ることが多いため字形が定まらず文字の形を成さないことが多い。
- ②どの文字か、また文字のどの位置を自分が書いているか忘れてしまうため文字を見て書き写すことが難しい。
- ③長時間集中し、継続して書き続けることが難しい。
(早く終わりたいと思って乱暴に書いてしまう)

それぞれの課題への配慮と手だては、以下の通りである。

- ①毛筆で文字を書く際は、それぞれの過程で方向や操作(トメ、ハネ、テン等)、位置を具体的に指示する。
- ②硬筆の指導では、10マスの十字リーダー入りノートの一番上に手本の文字を書き、それを横に8種類書いた

ものを1ページずつ毎日継続して行ない、途中で間違ったところは指摘して書きなおさせた。毛筆を書く際は、教師が手本と本人が書いている個所をそれぞれ指で位置を示しながら示す。

- ③毛筆でゆっくり丁寧に書くと、自分の字がきれいになることを繰り返し行なわせて理解させて、自信と意欲をもたせる。

以上の配慮と手だてを行なったところ、A児B児ともに、大きな変化が表れた。作品の完成度は客観的に顕著であった。友だちや教師がその作品のよさを褒め賞賛することも重要である。しかし、本人がその変化を具体的に理解し評価できることが実は大変重要である。

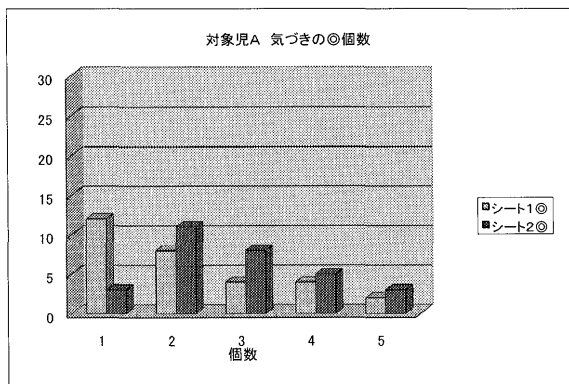
(4) 自己評価の力

今回の研究では、A児B児それぞれに、評価シートを提示し、自分がよくできたところに◎、がんばるところに○を書かせることを継続して行なった。A児とB児の評価シートは共通の項目とした。

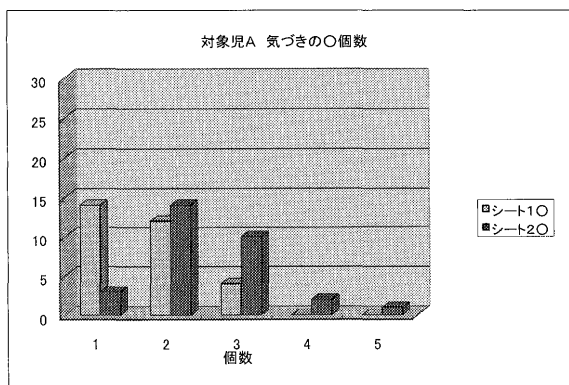
ただし、毎回2枚で1セットとし、1枚目の作品で1枚のシート、2枚目の作品でもう1枚のシートを書くものとした。

グラフ1～グラフ2は対象児Aの、グラフ3～4は対象児Bのそれぞれ◎、○の気づきの項目の個数である。なお、A児はa、B児はbとする。実施期間は、平成21年4月～22年3月a、b各30セット(60枚)で行なった。

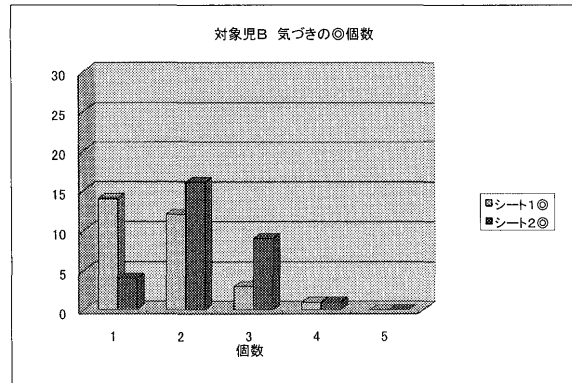
- ①A児もB児も1枚目で少なくとも1個以上は○を見つけ、2枚目で2個以上は○を見つけた。



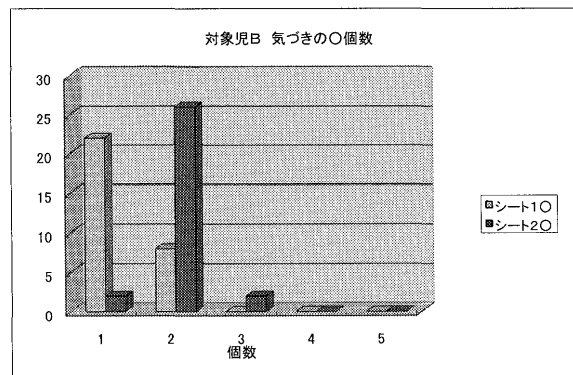
グラフ1



グラフ2



グラフ3



グラフ4

- ②A児もB児も◎を必ず1個は見つけることができた。
 ③A児の方が、B児よりも多く(最高5個)◎を見つめることができた。
 ④B児は○を2個まで見つけることができた。
 ⑤A児は○を3個までは見つけることができた。

①と②から、問題解決プロセスの機会をどちらの児童も積極的にとらえていることがうかがえた。③から、B児は書く時に書くための情報を教師により細かく指示されているため、自分でどのように書くかを考えるという部分が、A児より少ないことが考えられた。一方A児は自分で問題解決を行っていた部分が大きいことから、自分で努力できたことを肯定的に評価できたところが大きいと考えられた。

④は、③と同様に、B児は自分で考えるところが少ないため2個までしかがんばるところをみつけられなかったと考えられた。また、教師が指示している分、本人としては自信を持っていたため、がんばるところは少ない(完璧に近い)と感じていた場合も考えられた。

④と⑤から、B児よりA児はがんばるところを多く見つけた。

以上から、問題解決のプロセスの中の評価の力は、児童の学習能力の程度に直接関係していると考えられる。

(5) 自己評価の内容

項目①から⑤まで5つの自己評価についてそれぞれの項目の◎と○の数を集計した。A児は以下のグラフ5～グラフ6、B児はグラフ7～グラフ8の通りである。

次記のグラフ5～グラフ8から、B児はA児より字の形を評価の対象の中心にしているということが出来る。また、A児は字の大きさも評価の対象として重要視していることがいえる。

このことは、A児がB児よりも大きな字を書くことに苦心しているという実態に合っている結果である。また、B児は、上肢のコントロールが円滑で、線の太さに関しあまり苦勞せずにうまく書けることから、逆に線の太さを意識していない。

自己評価プロセスの経験を行なうことで、個々の児童は自分は上手になるという実感を味わうことができ、さらに自分の自己評価のプロセスの結果に自信をもって、この楽しい経験を繰り返そうとすることが見られた。

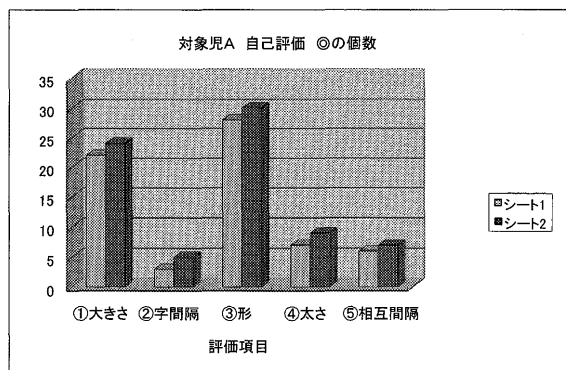
4. 考察

以上のことから、学年相当の教科学習を行なう児童と下学年相当の教科学習を行なう児童の場合では、同じ自己評価のプロセスを経験してもその内容が大きく異なることが明らかとなった。それは、教師がB児に対して、認知や記憶面での情報の支援を行なっていることに起因すると考えられる面もある。しかし、今回の事例ではA児は、上肢機能に困難があり口唇を使って筆記するのに対し、B児は、上肢機能に大きな困難がなく、筆を比較的自由にコントロールして操作できるというように操作面で大きな違いがあり、単に認知や記憶面だけの理由という分析では不十分といえる。

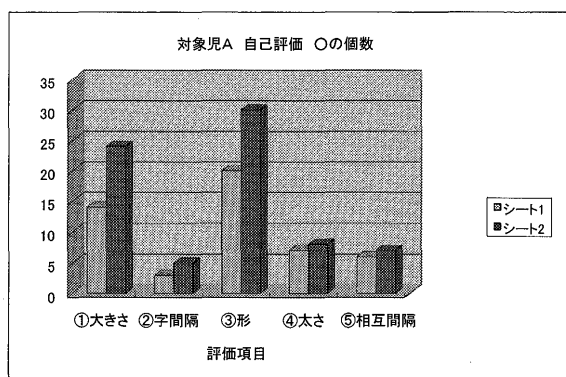
ただ、今回の評価シートの使用は、それぞれの児童にとって評価がどう行なわれているかの特色を明確にする目的であり、すべての児童が必ずしも同じところに評価の視点を持つ必要はない。また、自分の作品に対して、毎回多くの長所や短所を見つけることが、そのまま評価力や書字技能の向上に直結しないという実態もある。重要なことは、毎回自己評価のプロセスをしっかり習得できているかどうかということである。

自分で書いた後、自分の作品を自己評価することは、本来は子どもたちが自然と自分で行なっているものである。もちろん、それが難しい場合や不十分である場合がある。しかし、多くは、障害の状態や認知の程度に関わらず、子どもたちは自ら何らかの自己評価を行っていることを忘れてはならない。それを指導者がしっかり認め、補い促すことがとても重要であると考ええる。経験を重ねれば重ねるほど、「ここはうまくできたが、ここはこうした方がいい」と自分で気付き、それを確実に反映しようとする傾向が強くなる。「書く→気づく→直して書く→気づく→直して書く……」というプロセスがスムーズに進行するように、周囲は適切に支援することが大切である。「ここはこうした方がいい」という指示は、多過ぎてもよくない。むしろ、子どもに気付かせるような指示の方法を工夫するほうが効果的であると考ええる。

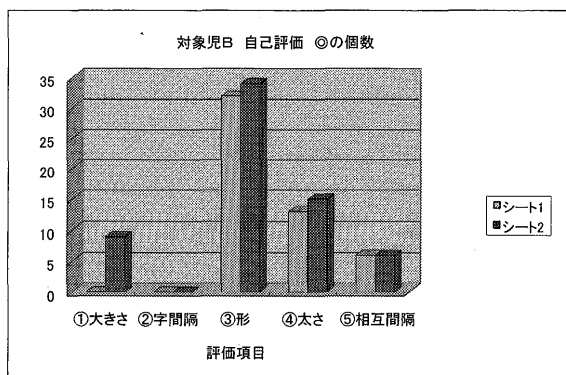
今回は、子どもたちが自分で、「よりうまく書こう」



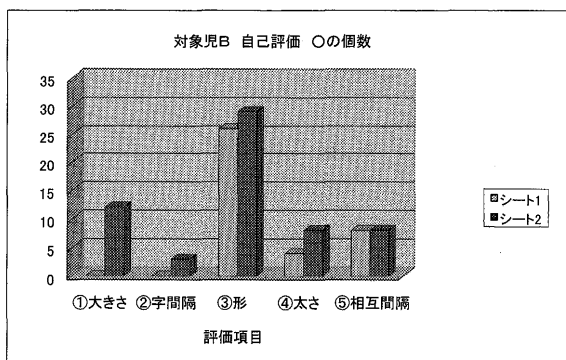
グラフ5



グラフ6



グラフ7



グラフ8

と思って、「何が課題なのか」を見つけて、「どうすればよいか」を考えて実行するという過程、自分の可能性に挑戦するこの過程を自己評価のプロセスとして研究した。

筆や硯、紙や墨などを工夫して選択し準備して、子どもたちの実態、体力や特性に合わせて教材の工夫をする等、教師が配慮しなければならないことがある。しかし、教師ではなく、子どもたちにしかできないことがある。子どもたちが、自ら問題解決方法を考え、それに気づくことほど、確かなすばらしいことはない。そしてそれは子どもたちにしかできない。自己評価のプロセスの経験を増やすことが、子どもたちの自己評価の力を高めることにつながる。そしてこの経験を、系統的、定期的に継続して行うことで、子どもたちの自己評価の力はさらに向上する。この効果は、その他の学習に対しても波及し、子どもたちは自分の周りに対して、さらに能動的になり、主体的に自己評価のプロセスを通じて課題解決を図ろうとしていく。

この課題解決の力は、先に述べたように子どもたちの「自立」のために不可欠な「自己決定」「自己選択」の力であり、コミュニケーションの基となる「自己表現力」である。コミュニケーション発達支援として、この「自己表現力」の育成は大変重要なものである。自己評価のプロセスの経験は、自己を表現する手段のひとつとしても、意義深いものだからである。

子どもたちが、自ら気づき、自らを評価し、自らどのように行うかを知るという、自己評価を中心とした問題解決のプロセスを生かした毛筆による書字指導は、子どもたちが「自らの力で伸びる」力を育てることができた。

障害の特殊性により内容や方向は異なるが、それぞれの児童の的確な自己評価と修正から、個々の児童が自ら伸びる力を秘めていることが明らかとなった。自己評価のひとつひとつが、より適切であるためにどのようなことが必要であるかについてや、「自己表現力」を高めコミュニケーション発達を支援するために、子どもたちが備えるべき知識をどのように養っていくのかについて等自己評価の詳細な仕組みについては、今後もっと多くの事例を検討しそれを集積、整理して傾向をまとめていく必要がある。それが、子どもたちが「自らの力で伸びる」ために、教師の行うべき支援の中身を明らかにすることになると考える。

Ⅱ. 肢体不自由児への書写指導 実践事例報告 —余暇活動を通して—

1. 親子書道教室での書写指導 実践事例報告

平成19年度より平成22年度まで、本校小学部の児童を対象に親子書道教室を実施している。対象は自立活動や国語科の授業で毛筆での書写学習を経験した前稿に掲出した児童2名も含まれている。

余暇活動として、希望者の児童とその保護者が参加してほぼ年間2回実施している。昨年度は、休業期間中の日の午前中120分を2回行なった。指導の内容と経過は以下の通りである。

(1) 余暇活動に対する児童の実態

漢字学習には大変意欲的に取り組んでいる児童らである。日頃の授業でも書写学習に対して積極的であった。状態の程度の差はあるものの、脳性麻痺による上肢及び下肢の機能障害がある。また、学習での動きのぎこちなさが見られ、力の加減や方向の調整が不得意である。

一方、全員指で筆記用具（鉛筆）を握っての書字が可能である。子どもたちの中には自身で強い緊張をコントロールしながら書くため、書く速度が遅い児童もいる。また、上体を起こしバランスをとり続けるなどの書字姿勢を自身の力のみで一定時間の保持することが難しい児童もいる。以下は、指導内容とその経過である。

(2) 親子書道教室の目的

学校教育としての毛筆での書字は、小・中学校での国語科や特別支援学校の自立活動の分野で行われる外、高等学校では、芸術の分野として、音楽、美術と並んでの一教科となっている。また、学校教育以外の場面でも、例えば余暇活動として、生活を豊かにするものとして年齢性別を問わず多くの人々が「書」に親しんでいる。

親子書道教室の趣旨は以下の通りである。パソコン等のキーボードに入力された文字も、情報を伝える文字をいうことでは意味がある。しかし、文字はひとつの文化であり、文字は個性とも成り得る。すなわち「書くということ」は、それ自体がとても意義のあることである。また、子どもたちにとって文字を書くことは、まず、コミュニケーション手段の獲得の発達段階での大きな目標となる。いろいろな能力を獲得し高めていく過程で、母と子、または、父と子等といった子どもたちに最も近い信頼関係がある者と子どもが場を共にし、一緒に活動することはとても効果的であると考えた。「書く」という操作は、円滑に発達していく場合は、自然に行えていくように見えるが、実際には、細かな段階の課題をその都度解決していきながら、一つの文字を書けるようになる。その過程を、共有することは、文字を書くための効果的な学習を進められるというだけでなく、互いの信頼感を深めるための機会としても大変意味がある。

今回の親子書道教室では、保護者と子どものペアでの参加を原則とし、字の書き方だけでなく、保護者の位置関係のあり方、子どもの傍らで保護者がどのように支援するかということを保護者に学んでいただくことも目的とした。

(3) 親子書道教室の内容

第1回「好きな漢字を書いてみよう」

- ・毛筆の基本（用具等）について説明
- ・基本的な技術についての学習
- ・実際に書いてみて評価①練習
- ・実際に書いてみて評価②清書
- ・鑑賞

第2回「筆で字を書こう」

- ・毛筆の基本（用具等）について説明
- ・基本的な技術についての学習（好きな字）
- ・実際に書いてみて評価①練習
- ・実際に書いてみて評価②清書
- ・鑑賞

第3回「筆で字を書こう」ひらがな

- ・毛筆の基本（用具等）について説明
- ・基本的な技術についての学習（課題提示）
- ・実際に書いてみて評価①練習
- ・実際に書いてみて評価②清書
- ・鑑賞

以上の内容で、進行した。前半では、講師より専門的な立場から、「書く」ことの基本を説明された。その後、実際に講師より子どもたちの目前で大きな紙と筆で書いて、基本的な技法を示していただいた。

毛筆の基本（約束・用具・姿勢等）、技法について約60分の説明を設け、その後実際に書く時間を45分とった。子どもたちが筆を持つとなると、保護者はそれぞれ子どもたちと一緒に筆を持ったり、子どもたちの代わりに紙をセットしたりして支援をした。はじめは、子どもと保護者の会話が長くそれぞれ戸惑っているペアもあったが、1枚書いたところで、会話はほとんどなくなり、教室は静かになって、皆集中して取り組んだ。

どのような支援がよいか、それぞれ保護者同士でまわりの様子を見ながら適切な支援を工夫している様子が見られた。

(4) 成果

平成21年度は、本校小学部2年生4名と5年生のうち2名が、親子書道教室で書いた作品を東京都特別支援学校総合文化祭書道作品展に出品した。この書作展は作品に優劣をつけることを目的としないものであり、個々の作品を展示して発表し鑑賞し合うことを目的としているため、出品した作品は展示される。この書作展への出品は、自己の作品が校外の会場でいろいろな方々に鑑賞される機会を得ることで、自己表現の実践の場とするためである。以下、出品した作品のそれぞれについての成果について述べる。

写真1の作品は、小4の女児のものである。「花火」は半切3分の1に大きく二文字書くという課題で自ら選んで決めた。全体的に低緊張で、上体を起こし続けることは難しい。また、上肢の麻痺がある。母が背後から上体を支え姿勢を保持する介助をすることで、しっかり腕を伸ばして自力で紙面全体に伸び伸びと大きな字を書いた。

写真2の作品は、小4の男児のものである。自分の夏の思い出を問われ、家族と行った店の名前の「あつた蓬莱軒」が浮かび自分で決めた。緊張を自ら調節しながら

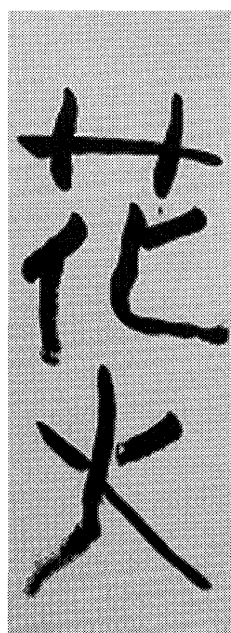


写真1

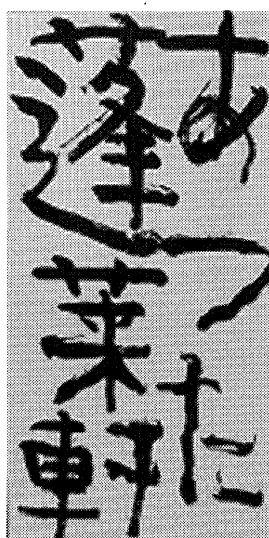


写真2

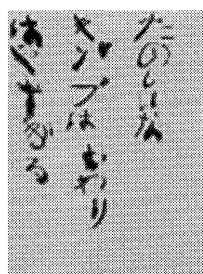


写真3

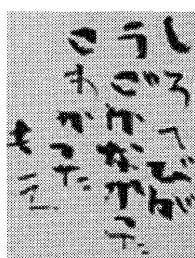


写真4

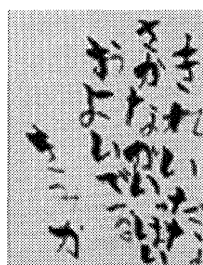


写真5

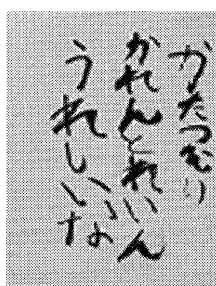


写真6

ゆっくりと筆を運ぶ。画数の多い字があり紙面の配置がとても難しいにも関わらず、見事に納めた。

写真3の作品は、小2の男児のものである。思い出を五七五に詠んで、半紙にバランスを考えながら書いた。この五七五自体学校行事のキャンプがとても楽しかったことがうかがえるすばらしいものであるが、作品の字の配置は、「たのしいな」の下に空白が生きていて大変面白いものとなっている。

写真4の作品は、小2の女児のものである。五七五の課題は、写真3の児童と同様思い出を表現したものである。水族館に展示されていたヘビのケースの前で、じっと見入っていた彼女であった。それぞれの文字がとても丁寧に書かれ、濃淡がリズムを作り出していて味わい深いものとなっている。名前もしっかりと書かれている。

写真5の作品は、小2女児のものである。上肢の緊張があり、それを調節しながら丁寧に書いている。硬筆では筆圧が強く、鉛筆の芯がすぐにすり減ってしまうが、毛筆では細い線や太い線等書くことができています。本文を書いた後の空間に合わせて名前を傾けて書いて全体のバランスを整えている。

写真6は小2の女児の作品である。左上肢に軽い麻痺があるが、右手で筆を持ち左手で半紙を押さえることができる。この作品はクラスで飼うことになったカタツムリに名前をつけた喜びを五七五にして詠んだものである。ハネやトメがしっかりしていて、伸び伸びと書けている。

親子書道教室ということは、前述の通り親と子で作品作りに挑むものであるから、当初は子どもだけで書く時とは異なった期待感と不安感が書道教室の会場に満ちていた。特に用具の使い方や技法の説明の間は、緊張している雰囲気が強かった。しかし、講師らがそれぞれの児童を周りながら、実際に一緒に筆を持ったり持ち方を教えたりしながら指導し始めると、次第に落ち着いていった。

これらの作品は、子どもたちがそれぞれ自分で自己評価し、次を書く時にどう書くかを考えて書いた結果のものである。出来栄えに納得のいった作品を作成できたという自信は、子どもたちの自己評価に磨きをかけていくのである。また、傍らにいて子どもたちのその様子を見つつ、一緒に作成し共感した保護者は、子どもたちのはかりしれない可能性に驚き満足している。

最後に作品作成後互いに鑑賞する際に、自分の感想や題材を選んだ理由などを発表した。それぞれが自分の作品を愛おしく思う気持ちが伝わり合っていた。

書作展の講評会では、保護者の協力のもと多くの児童が出席できた。普段見ることのない他校の児童生徒の作品を鑑賞する機会にもなり大変有効であった。

2. まとめ

親子書道教室や書作展の出品など、学校の授業以外の

場で、子どもたちが書字を通じて自分の力を発揮し発表する機会を積極的に設けたことは、これらの活動に対する子どもたちの意欲を引き出すだけでなく、自分の活動への周囲の評価を得る場面を作り子どもたちがその評価や賞賛を体感できたという点で大きな成果があった。そのことがまた、子どもたちの経験となってあらたな知恵となり、子どもたちに蓄積していくと考える。

文字は、文字である以上は何かを伝えることが目的とされるため、読みにくい文字はより読みやすくということが求められる。情報を伝達するというコミュニケーション手段としては、最も基本的な部分であろう。書字技能の育成という面では、整った文字を書くことを目標としていくことも必要である。しかしまた、完璧に整った文字ではないが、鑑賞者の評価が高い作品（文字）もある。作品に込められた作者の気持ちが、書かれた文字の一点一画に表現された作品にはそれ自体に勢いがある。これもまた、自己表現力というコミュニケーション手段という側面での大切な部分である。親子が心をひとつにして、自己表現の一つの形としての作品を完成されたこと、そして、その作品を書作展に出品し展示して、多くの方々の評価・賞賛を得たことは大変意義があった。この活動は、卒業後もそれぞれの子どもたちが、余暇活動として「書」を続けていくことに繋がればと願って今後も継続していくものである。

毛筆による書字指導は、毛筆という現代の子どもたちにとっては日常的でない筆記具で書字を行うというその特殊性ゆえに、多くの場合、子どもたちから大変容易に積極的に受け入れられた。毛筆の筆の弾力ゆえに、筆先の形状が自分の筆圧で明確に変化することから、調節のために必要な自分の力加減のフィードバックが容易でありこともあり、子どもたちにはわかりやすいと考えられる。

書字動作は、自分で字を書くために自身で体の動きの調節をする必要がある。この調節の経験を繰り返すうちに、障害の改善・克服等を目指すための自身の体の気づきが生じる。しかし、我々は自分の気持ちを整えて体を動かそうと調節していくこともあり、また、逆に自身の体を動かす過程で自分の気持ちや考えを整理し調整していくこともある。自立活動としての書字学習では、自身の体の課題を自覚し、与えられた環境を把握し、自分自身に合ったコントロール方法を知り、その方法の体得に取り組むものであるが、その過程でのさまざまな課題の解決を重ねることそれ自体が、子どもたちの自立へという大きな目標の達成へと繋がっていく。

また、毛筆による書字の指導は、「自己表現力」を育むことや、表現の手段としての「書字技能」の育成をすることのためといったような、コミュニケーションの発達支援として大変効果的である。ただし、そこで高められたそれぞれの力は、コミュニケーションのためだけに活かされるのではなく、将来的によりよく生きるために

生かされてこそ意味がある。そのためには、学校現場での書字指導としての側面も重要であるが、同様に余暇活動での毛筆の生かし方の実践研究もさらに必要となるであろう。

今後も、子どもたちの将来のよりよい生き方を目指しながら、毛筆を中心とした書字指導の実践を重ね、子どもたちの「書字技能」と「自己表現力」を高めるために、子どもたちのどのような課題にどう対応していくべきかを具体的に検討しつつ研究を進めていきたい。

謝辞

本研究実践を執筆するにあたって、日本書学館の山下景雲（忠）氏をはじめ、保護者の皆様に多大なご協力をいただきました。記して深く感謝します。

<参考文献>

- 1 押木秀樹・清水陽一郎（2007）「書字における書きやすさの重要性と書字動作に関する基礎的研究」、書写書道教育研究、第21号、pp.48-57
- 2 押木秀樹（2006）「これからの書写書道教育学：内容論・教材論の立場から」、書写書道教育研究、別冊・創立20周年記念号
- 3 久保田競（1982）「手と脳 脳の働きを高める手」、紀伊國屋書店
- 4 塩出智代美（1992, 1993）書道研究『幼児における書字指導（上・下）』、荳原書房
- 5 ジョン・デューイ（1910）「思考の方法」植田清次訳、春秋社
- 6 文部科学省編（1999/2003一部改訂）「小学校国語科学習指導要領」、「盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」
- 7 松本仁志（2002）「書写の学習指導に関する研究の成果と展望」/『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書
- 8 山下景雲（1973）「独習書道入門 基礎練習と速成上達法」、永岡書店
- 9 河野文子（2008）「特別支援学校における書写指導」、日本特殊教育学会第46回大会発表論文集、（2009）「特別支援学校における書写指導」、日本特殊教育学会第47回大会発表論文集
- 10 河野文子（2010）「書写 書くたびに上手くなる楽しい学習」、篠原吉徳他『「学ぶ楽しさ」と「支え合う風土」のある学校づくり』、明治図書、pp.105-114